

Globalización y política educativa: los mecanismos como método de estudio

Globalization and educational policy: mechanisms as a method of study

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-355-023

Aina Tarabini Castellani

Xavier Bonal Sarró

Universidad Autónoma de Barcelona. Departamento de Sociología. Barcelona, España.

Resumen

Este artículo analiza las repercusiones que supone la globalización para el estudio de la política educativa. La hipótesis de partida es que la investigación contemporánea de los sistemas y las políticas educativas no se pueden desarrollar sin contemplar las diversas formas en que la globalización repercute sobre la educación. Desde nuestro punto de vista, reconocer la importancia que tienen los procesos de globalización sobre las diferentes dimensiones de la política educativa obliga a replantearse tanto las preguntas de investigación como las metodologías para su contrastación. En este contexto, el objetivo del artículo es doble: por una parte, explora las implicaciones teóricas y metodológicas que genera la globalización para el análisis de las políticas educativas; por otra parte, analiza diversos ejemplos que permitan ilustrar los efectos generados por la globalización sobre las diferentes dimensiones de la política educativa. Para ello, el artículo se sirve de la sociología de la política educativa de Roger Dale, explora la estructuración de una agenda educativa global y presenta el concepto de mecanismos propuesto por el autor. Los mecanismos, de hecho, representan las diversas formas en que la agenda global repercute sobre las políticas nacionales. Se trata de un concepto de gran utilidad para el análisis contemporáneo de la política educativa; un método de estudio fundamental para explorar las relaciones entre el nivel nacional y supranacional. Paralelamente, el artículo presenta dos ejemplos de conexión entre niveles nacional y global: la estructuración de una agenda global

de lucha contra la pobreza impulsada por el Banco Mundial y la aplicación del Método Abierto de Coordinación por parte de la Unión Europea. El artículo refleja la insuficiencia de la escala nacional para analizar la política educativa en un contexto de globalización e ilustra las posibilidades que proporcionan los mecanismos como método de estudio de las relaciones entre globalización y política educativa.

Palabras clave: globalización, política educativa, organismos internacionales, cambio educativo, investigación educativa, metodología de investigación.

Abstract

This article analyzes the effects of globalization on the study of educational policies. The article's hypothesis is that current research on educational systems and policies cannot be developed without taking into consideration the different ways in which globalization affects education. From our point of view, recognizing the importance of globalization processes for the different dimensions of educational policy necessarily leads to a reformulation of both the research questions and the methodologies used for their testing. In this context, the article has two main objectives: on the one hand, it explores the theoretical and methodological implications of globalization for the analysis of educational policies; on the other hand, it analyzes several examples that illustrate the effects generated by globalization on the different dimensions of educational policy. For this, the article uses Roger Dale's sociology of the educational policy, explores the structuring of a global educational agenda and presents the concept of «mechanisms» developed by the above-mentioned author. In fact, the mechanisms represent the different ways in which the global agenda affects national policies. It is a highly useful concept in the contemporary analysis of educational policies, an essential method of study for exploring relations between the national and the supranational scales. At the same time, the article presents two examples of the connection between the global and national levels: the structuring of a global agenda in the fight against poverty led by the World Bank and implementation by the European Union of the Open Method of Co-ordination. The article reflects the limits of the national scale for analyzing educational policies in a context of globalization and illustrates the possibilities offered by the mechanisms as a method of study of the relations between globalization and educational policy.

Key words: globalization, educational policy, international bodies, educational change, educational research, research methodology.

Introducción

No hay duda de que si algún concepto ha sacudido las ciencias sociales en los últimos años este ha sido el de *globalización*. A pesar de su notable ambigüedad conceptual y de su carácter polisémico, el término *globalización* ha constituido a menudo un recurso para dar sentido a profundas transformaciones en el terreno económico, político o cultural que alteran la casuística de los fenómenos sociales y, en consecuencia, obligan a replantearnos tanto determinadas hipótesis sobre la realidad social como las metodologías para su contrastación.

La educación no es, por supuesto, un terreno que haya permanecido alejado de estas transformaciones. Intentar captar los cambios que hoy observamos en los sistemas y las políticas educativas no puede llevarse a cabo sin atender a las diversas formas en que esa *globalización* altera los procesos y las relaciones educativas de diverso modo. Así, es difícil entender la emergencia de un programa como el PISA y las consecuencias que está teniendo sobre las políticas educativas nacionales, comprender los cambios en la prima salarial de los diversos niveles de calificación o valorar las tendencias en los procesos de mercantilización educativa sin apelar, de forma explícita o implícita, a un conjunto de cambios sociales que avenimos en denominar *globalización*.

Constatar la importancia de la *globalización* y sus impactos educativos no significa, sin embargo, disponer de las claves para realizar sociología de la política educativa, análisis comparado de sistemas educativos o evaluación de los efectos de la política educativa sobre la eficiencia o la equidad social. Y es precisamente aquí donde creemos que se sitúa una de los retos epistemológicos y metodológicos actuales más importantes de las ciencias de la educación. En efecto, reconocer la importancia que tienen los procesos de *globalización* sobre las diferentes dimensiones de la política educativa no puede reducirse a un simple cambio de contexto o de escenario para a continuación mantener los mismos instrumentos de análisis. La profundidad de los cambios obliga a replantearse preguntas y métodos de análisis y, demasiado a menudo, observamos cómo el término *globalización* sirve únicamente como nuevo escaparate de análisis que no cambian, y no como proceso que altera los objetos de estudio o, sobre todo, las metodologías de análisis.

Paradójicamente, existe un cierto paralelismo reduccionista entre dos posiciones opuestas: entre aquellas posiciones escépticas que consideran que no hay nada nuevo en la supuesta *globalización* que altere los fenómenos sociales contemporáneos (Hirst y Thompson, 1999) y aquellas posiciones que se sitúan en la denominada *hiperglobalización* para proclamar la *muerte* del Estado, el cosmopolitismo global o la convergencia

cultural mundial (Ohmae, 1995; Held et ál., 1999). Los primeros invitan a que nada cambie en los análisis, porque en realidad, la globalización es más supuesta que real. Los segundos atribuyen tal potencia a los procesos de globalización que invitan a dar un salto analítico que ya no pasa por transformar objetos y métodos, sino por eliminarlos por completo. Sin duda, donde más explícitamente se proyecta este reduccionismo es en el papel otorgado al Estado como agente fundamental o marginal de política educativa. La primera posición lo defiende como nivel de decisión clave en la política educativa, mientras que la segunda reclama prescindir de él para entender cómo es la nueva política educativa.

Entre estos extremos opuestos se sitúa una posición reflexiva que invita a considerar las transformaciones que la globalización genera en el estado-nación, y por extensión, en la política educativa. Según esta posición, ni puede considerarse que la globalización no altere las formas en que el Estado interviene en educación ni se debe prescindir del Estado como nivel fundamental de intervención política. La globalización tiene efectos que modifican las bases de intervención del Estado en educación, pero este sigue preservando, en la mayoría de países, su capacidad de provisión, regulación y financiación de la educación. A nuestro juicio, nadie resume mejor esta posición que Roger Dale. Es por ello que nos servimos de sus propuestas para analizar las implicaciones que conlleva la globalización para el estudio de la política educativa.

El artículo se estructura en cinco apartados que siguen a esta introducción. En el primer y segundo apartado utilizamos la sociología política de la educación de Dale para explorar las implicaciones teóricas y metodológicas del concepto de globalización sobre el análisis de las políticas y sistemas educativos. El primer apartado explora la estructuración de la política educativa en un contexto de globalización, mientras que el segundo se centra en el análisis del concepto de mecanismos propuesto por el autor. En el tercer y cuarto apartado analizamos algunos ejemplos que ilustran las posibilidades que proporcionan los mecanismos como método de estudio de las relaciones entre globalización y política educativa. Para ello tomamos dos ejemplos de conexión entre niveles nacional y global: por una parte, analizamos -en el tercer apartado- la estructuración de una agenda global de lucha contra la pobreza y su proyección en políticas educativas nacionales; por otra parte, -y como objeto del cuarto apartado- exploramos el Método Abierto de Coordinación de la UE como mecanismo de relación entre Estados y de definición de objetivos comunes de política educativa. En el último apartado, y a modo de conclusión, retomamos algunas de las ideas centrales del artículo y reflexionamos sobre las implicaciones teóricas y metodológicas que genera la globalización para el estudio de la política educativa.

La estructuración de la política educativa: de la escala nacional a la global

En 1989 Dale publicó *The State and Education Policy*, una significativa aportación al estudio de la política educativa y, especialmente, a la comprensión del cambio en la lógica de formación de la política educativa. En este trabajo Dale desarrolló una compleja teoría para realizar sociología de la política educativa. Partiendo de la constatación de la educación como aparato de Estado, Dale analiza en su libro las contradicciones del Estado en el capitalismo contemporáneo e identifica los problemas fundamentales a los que este se enfrenta. Favorecer el proceso de acumulación de capital, garantizar un contexto adecuado para su reproducción y legitimar el sistema y a sí mismo son los problemas básicos que debe resolver el Estado en su quehacer político.

Estos problemas son, según Dale, estructurales, y no agotan en absoluto la agenda de actividades del Estado. Más que delimitar qué es lo que debe hacer el Estado en educación, los problemas fundamentales establecen los márgenes de lo posible en política educativa y aseguran, sobre todo, la exclusión de medidas y procesos que puedan perjudicar el éxito en esas funciones. Sin embargo, nos señala Dale, la resolución simultánea de los problemas es más contradictoria que complementaria. A menudo, una política educativa que responda a los problemas de acumulación capitalista puede colisionar con una política encaminada a asegurar las necesidades de legitimación del Estado en educación. Por ejemplo, una política rígida de *numerus clausus*, encaminada a formar pocos alumnos en excepcionales condiciones de calidad puede colisionar con aquellas medidas políticas dirigidas a garantizar el acceso a la educación y la igualdad de oportunidades (Dale, 1989).

Las colisiones entre los problemas básicos del Estado se gestionan en gran medida por medio de lo que Dale denomina el *mandato* de los sistemas educativos, es decir, aquello que se considera deseable y legítimo que cumpla el sistema educativo (Dale, 1989). El mandato viene fijado por las condiciones históricas de cada momento y puede, obviamente, cambiar en función de las circunstancias históricas. Junto con el mandato, Dale desarrolla los conceptos de *capacity* y de *governance* de los sistemas educativos. Por *capacidad* Dale entiende la posibilidad efectiva de cumplir el mandato, esto es, la autonomía y los márgenes reales del Estado para conducir el sistema educativo hacia los objetivos establecidos. Por *governabilidad* se refiere a los procedimientos para conseguir los objetivos deseados, es decir, a los sistemas de gestión de la política educativa.

El análisis realizado por Dale en 1989 restringe los conceptos de mandato, capacidad y gobernabilidad al ámbito del Estado. Es en el nivel estatal en el que estos tres

conceptos son definidos y depende también del Estado la regulación de los cambios en el mandato, la capacidad o la gestión de los sistemas educativos. En trabajos más recientes, sin embargo, Dale se pregunta hasta qué punto la globalización obliga a replantear unos instrumentos de análisis pensados exclusivamente desde una lógica nacional. En diversos textos Dale revisa determinados aspectos de su propia teoría (Dale, 1997), se pregunta si la globalización es una invitación a revisar los métodos de la educación comparada (Dale, 2000a), critica el planteamiento sobre globalización y educación de la denominada escuela de Stanford (Dale, 2000b) o explora los mecanismos de influencia de los organismos internacionales en las políticas educativas nacionales (Dale, 1999).

En este artículo nos centraremos en dos dimensiones de la obra de Dale que pueden ayudarnos a esclarecer qué supone considerar los efectos de la globalización sobre la educación. Ambas dimensiones permiten entender que la globalización conlleva cambios en el papel del Estado en educación y que dichos cambios son, por lo general, una erosión de su centralidad como agente clave en la dirección de la política educativa.

Por una parte, Dale revisa cómo la globalización altera los conceptos de mandato, capacidad y gobernabilidad que él mismo utiliza en *The State and Education Policy*. Recurriendo a la economía política internacional, Dale observa el auge de lo que algunos autores han denominado *Estado competitivo* (Cerny, 1997) por contraposición al Estado Keynesiano de Bienestar. La globalización supone el paso progresivo a un Estado competitivo que debe priorizar el proceso de acumulación para mantenerse atractivo al capital extranjero y garantizar su competitividad en un marco de mayor interdependencia global y de extrema movilidad del capital financiero e industrial. El advenimiento del Estado competitivo modifica las condiciones bajo las cuales se elabora el mandato, la capacidad y la gobernabilidad de los sistemas educativos. El mandato se modifica porque el sistema educativo tiene que responder más que nunca a los requisitos del proceso de acumulación. Pero la erosión de los derechos sociales conduce a los sistemas educativos a tener que asegurar también una función de contención social y de formación de una ciudadanía que se adapte a las reglas del juego. La capacidad, por otro lado, en un entorno de Estado competitivo, se puede esperar que se reduzca como consecuencia de la contención del gasto público educativo, mientras que la gestión de los sistemas de enseñanza, la gobernabilidad, está sujeta a cambios derivados del desplazamiento de responsabilidades o administración del sistema a través de la descentralización o por una mayor presencia de las instancias supranacionales en los marcos de decisión política. Pero no se trata solamente de cam-

bios en los niveles de decisión públicos, las nuevas formas de gobernabilidad generan nuevas formas de gestión entre sector público y privado y fragmentan las funciones de provisión, regulación y financiación de la educación entre el Estado, el mercado y la comunidad (Dale, 1997, 2000a).

Según Dale, las alteraciones que la globalización produce en el mandato, la capacidad y la gobernabilidad de los sistemas educativos invitan a repensar la política educativa desde una escala exclusivamente nacional a un análisis que incorpore una aproximación multinivel. El Estado no desaparece en absoluto de la escena política, pero sí pierde autonomía de decisión y aumenta su dependencia respecto a otras instancias de decisión.

Por otro lado, Dale sostiene que los factores que median la capacidad de intervención del Estado en educación no agotan los efectos de la globalización sobre la educación. Existen efectos directos que se proyectan a nivel organizativo y sectorial que son producto de la existencia de una nueva agenda educativa global. Como contraposición al planteamiento de la escuela de Stanford en torno a la *cultura educativa común*, representada por los trabajos de Meyer, Ramírez o Boli, Dale defiende la existencia de una agenda educativa que se estructura globalmente (*Globally Structured Educational Agenda- GSEA*). Frente a la lógica del isomorfismo institucional de Meyer (2000), según el cual la educación constituye un recurso para la consolidación del estado-nación, Dale contrapone la existencia de un interés directo sobre la educación, no como recurso, sino como objeto de interés para las distintas formas de poder (Dale, 2000b, p. 428). La globalización otorga, en este sentido, un creciente protagonismo a los organismos internacionales como agentes de estructuración de la política educativa. Si el isomorfismo de Meyer invita a pensar en la globalización como intensificación de la emulación institucional entre Estados y la convergencia en unos valores universales y en una cultura común, la existencia de una agenda global conduce a pensar en la globalización como un proceso guiado por el capitalismo según el cual este es el principal motor del cambio. La estructuración de la agenda educativa global no es solo conducida por factores materiales, pero sí sitúa en el nivel material el motor que en última instancia explica los desplazamientos *hacia arriba* y *hacia abajo* en las prioridades de política educativa (Dale, 2000b, p.438)¹.

⁽¹⁾ A pesar de que el enfoque de la GSEA sitúa en la dimensión material el eje explicativo de la agenda educativa global, no excluye la importancia de otros factores de tipo social, político o cultural. De hecho, la GSEA reconoce explícitamente que la globalización es un proceso multidimensional que va más allá de su dimensión económica-material. El hecho de enfatizar dicha dimensión, por consiguiente, debe entenderse como una respuesta al isomorfismo institucional que ubica en la dimensión cultural la fuerza explicativa de los cambios contemporáneos en educación.

La GSEA que defiende Dale invita a pensar en las relaciones entre globalización y política educativa a partir de la existencia de un cambio de paradigma representado por una globalización que modifica sin precedentes el papel del Estado a escala nacional e internacional. Este cambio se proyecta por medio de diferentes mecanismos que permiten entender a través de qué medios la globalización impacta, directa e indirectamente, sobre las políticas educativas nacionales (Dale, 1999). La globalización, por tanto, implica un cambio en la naturaleza de los problemas del Estado y en su capacidad de dar respuesta a dichos problemas. Un cambio de mandato, capacidad y gobernabilidad expresado fundamentalmente a través de una cesión de soberanía (voluntaria u obligatoria) a agencias supranacionales.

Los mecanismos como método

Es en la idea de *mecanismos* donde Dale relaciona teoría y metodología. Los mecanismos son para Dale la expresión de las diferentes formas en las que la GSEA influye sobre las políticas educativas nacionales. Son el nexo entre el nivel supranacional y el nacional; un nexo que la globalización altera radicalmente. Si las formas tradicionales de relaciones políticas en educación se basaron fundamentalmente en el *préstamo* o el *aprendizaje* de medidas políticas (*policy borrowing* y *policy learning*), la globalización supone una mayor intensidad cualitativa y cuantitativa de relaciones entre los niveles nacional y supranacional y la proliferación de nuevos mecanismos de influencia. Dale no defiende la absoluta novedad de los mecanismos, pero sí que su intensidad supone un salto cualitativo en las relaciones internacionales educativas.

Los mecanismos pueden distinguirse en función de diferentes variables: la autonomía estatal en la relación con el organismo supranacional, el impacto sobre los procesos y/o sobre los objetivos educativos, el terreno educativo en el que se localiza la influencia (organización, currículo, gestión), etc. De este modo, Dale (1999) llega a distinguir entre cinco mecanismos *nuevos* que reflejan las formas en las que la globalización impacta sobre las políticas educativas: imposición, estandarización, armonización, instalación de interdependencia y disseminación. La capacidad política de los distintos organismos internacionales y su lógica interna de funcionamiento explican las diferencias en un tipo u otro de mecanismos y los distintos usos de los mismos.

Los distintos mecanismos reflejan, por consiguiente, posiciones desiguales en las relaciones de poder internacionales y sus consecuencias sobre las posibilidades de unos y otros

países tanto para intervenir en la *forma* que adopta la globalización como en las posibilidades de seguir o no seguir determinadas agendas. Estos mecanismos se visibilizan claramente en las formas concretas que adquiere la *agenda educativa global* en distintas partes del globo y en la capacidad demostrada por las distintas naciones para seguirla o adularla. No es lo mismo, por ejemplo, el impacto que ha supuesto el Consenso de Washington en las agendas educativas de los países del sur, que lo que significó en su día el Tratado de Maastricht en la orientación de las políticas educativas de los países europeos. Tampoco es lo mismo ni tiene las mismas consecuencias sobre la política educativa la nueva prioridad de la función social de la educación para luchar contra la pobreza que se define en los Objetivos del Milenio, que la importancia que la estrategia de Lisboa concede a la educación como motor de competitividad y de cohesión social. En ambos espacios converge la necesidad de buscar estrategias que superen la escala nacional y en ambos casos es visible que el proceso de globalización orienta discursos, agendas e incluso instrumentos, pero los mecanismos de impacto y las consecuencias políticas de estas agendas son diferentes y desiguales.

De este modo, aún a riesgo de simplificar, es fácil identificar que el mecanismo de imposición es el que mejor define las formas en que la agenda educativa global se ha instalado en las políticas educativas del sur. La dependencia y el mecanismo de crédito condicionado han asegurado un cumplimiento muy alto de las prioridades y estrategias definidas por el Banco Mundial (BM) y otros organismos internacionales de desarrollo y ha repercutido en tendencias de reforma educativa hacia la descentralización, el aumento de la oferta privada de educación y las políticas de recuperación de costes. Aunque la capacidad de negociación de cada país ha sido distinta, la convergencia en las prácticas ha sido elevada. No así los impactos, puesto que la aplicación de las mismas agendas en diferentes contextos está lejos de generar los mismos resultados.

El caso europeo se sitúa en el otro extremo en lo que se refiere a las necesidades de seguimiento de la agenda educativa global. Existen mecanismos indirectos y menos explícitos que aseguran que los países miembros participan de la convergencia en los objetivos de las políticas, y cada vez más también el contenido de las *mejores* políticas. Pero formalmente, el criterio de voluntariedad, asegurado mediante el derecho de veto, otorga una posición y una voz distinta a los Estados miembros. De este modo, el mecanismo que ha predominado en los procesos de convergencia hacia una agenda educativa global para el desarrollo europeo ha sido el de la armonización de políticas². Enfrentarse a la globalización supone en el espacio europeo, igual que en los países

⁽²⁾ En los últimos años el mecanismo de estandarización también ha tenido un papel predominante dentro de la Unión debido, sobre todo, a la aplicación de instrumentos de evaluación educativa tales como el Programa PISA.

dependientes, converger hacia metas y medios comunes, pero el contenido de esas metas y especialmente, de los medios para conseguirlas, difiere notablemente de las prescripciones que emanan del Consenso de Washington.

A continuación analizaremos con detalle dos ejemplos que sirven para ilustrar las posibilidades de análisis de los mecanismos como método de estudio de las relaciones entre globalización y política educativa.

La agenda global de lucha contra la pobreza: entre la diseminación y la imposición

Desde la década de los noventa numerosos gobiernos, organismos internacionales y organizaciones no gubernamentales han definido la educación como una herramienta clave para luchar contra la pobreza. Bajo esta lógica se entiende que la educación genera importantes beneficios económicos (la educación tiene repercusiones sobre los ingresos y la productividad laboral), sociales (la educación es una herramienta para promover la cohesión social) y culturales (la educación aumenta el capital cultural familiar y repercute sobre aspectos tan importantes como la salud, la fertilidad o la organización familiar) que la convierten en una herramienta clave para el desarrollo nacional (Tarabini, 2008). Las conferencias internacionales desarrolladas a lo largo de la década, tanto en materia educativa como social (las conferencias internacionales de Jomtien 1990 y Dakar 2000, Los Objetivos de Desarrollo del Milenio, etc.), han contribuido a consolidar este orden de prioridades, definiendo claramente el mandato de la política educativa de los países del sur.

En este apartado analizaremos el origen y significado de esta agenda y revisaremos su capacidad de influencia sobre el diseño y aplicación de políticas educativas nacionales. En particular nos centraremos en el caso de América Latina, donde el BM ha tenido una gran capacidad de influencia tanto en la definición de la agenda como en la proposición de políticas concretas para conseguir las metas previstas en ella. Hay que tener en cuenta que una misma agenda puede tener, y de hecho tiene, impactos profundamente diferentes en función del lugar de aplicación. La posición que ocupa una determinada región en el sistema global y las particularidades económicas, sociales y políticas de los países que la componen son dos elementos claves para entender los *procesos de recontextualización* de las agendas internacionales (Robertson, et

ál., 2002). Para entender las particularidades que adopta la agenda internacional en la región latinoamericana, por tanto, será necesario contemplar algunas características estructurales de la región, así como su relación con los organismos de financiación internacional (Tarabini, 2007).

En primer lugar, hay que tener en cuenta que la agenda de lucha contra la pobreza se enmarca dentro de lo que se ha conocido como *Post-Washington Consensus* y que su origen no se puede desvincular del significado y de los impactos que tuvieron los Planes de Ajuste Estructural en toda la región latinoamericana. Después de más de una década de políticas de reducción de costes, privatización y descentralización y dada la creciente sensibilidad internacional respecto a la dureza del ajuste, el BM se vio *obligado* a modificar algunos puntos de su agenda que le aseguraran la legitimidad necesaria para dar continuidad a su programa.

El *World Development Report* de 1990, publicado con el título de *Poverty*, planteó por primera vez la posibilidad de aplicar estrategias complementarias al modelo de desarrollo centrado en el mercado y reconoció la excesiva dureza de los programas de ajuste sobre los sectores más pobres de la sociedad. La lucha contra la pobreza se convertía, así, en el objetivo prioritario del Banco, estableciendo una doble estrategia para conseguirlo: por un lado, promocionar un crecimiento basado en el uso intensivo de la mano de obra mediante la apertura de las economías y la inversión en infraestructuras; por otro, suministrar servicios sociales básicos de salud y educación para la población pobre (World Bank, 1990).

El nuevo discurso de lucha contra la pobreza, no obstante, no se replantea en ningún caso la condicionalidad impuesta para acceder a los créditos y sigue considerando que los efectos del ajuste son puramente transitorios y temporales, asociados fundamentalmente a la falta de crecimiento de los países de origen. De lo que se trata, por tanto, no es de cambiar las políticas de estabilización y reforma estructural, sino de buscar estrategias complementarias a dichas reformas que permitan a los pobres *participar* del proceso de desarrollo. Bajo esta óptica, se da una importancia crucial a la provisión educativa para la población pobre, entendida como un mecanismo clave para impulsar su *activación* y, así, aumentar la productividad laboral, el crecimiento económico y el desarrollo social. El mandato de política educativa para América Latina, por tanto, pretende dar respuesta a las necesidades de acumulación y contención social, partiendo de la constatación de que unos niveles excesivos de pobreza pueden impedir el desarrollo económico de la región.

En segundo lugar hay, que destacar los efectos de esta agenda sobre el diseño y aplicación de políticas educativas nacionales. Si bien la agenda de lucha contra la

pobreza no supone imposición alguna por parte de los organismos internacionales que la propugnan, esta es adoptada, explícita o implícitamente, por la mayoría de países latinoamericanos, viéndose reflejada claramente en sus modelos de política educativa. La causa de ello se debe fundamentalmente al fuerte componente normativo que la caracteriza, actuando a través de un poderoso mecanismo diseminador. Veámoslo.

El análisis de la política educativa latinoamericana permite identificar tres grandes etapas de reforma en la región. La primera, desarrollada durante la década de los sesenta, se caracterizó por la expansión cuantitativa del sistema, dando especial énfasis a la ampliación del acceso, particularmente de la educación primaria. En esta primera fase, la igualdad de oportunidades educativas –como mínimo de acceso– ocupó el eje central de la reforma.

La segunda fase de reformas se desarrolló durante la década de los ochenta y se caracterizó por el abandono del ideal cuantitativo como eje de la reforma educativa. Autores como Reimers (2000) destacan el abandono de la equidad como objetivo de la política educativa, trasladando el énfasis de la reforma a la calidad del sistema. Debido a la creciente preocupación de los Estados por hacer frente a los enormes niveles de endeudamiento y por integrarse al ritmo de la economía global, las políticas educativas desarrolladas durante este período se centraron en mejorar la competitividad y la productividad del sistema, aplicando reformas centradas en la gestión, el financiamiento y el funcionamiento de la educación.

La tercera fase se empieza a desarrollar a partir de la década de los noventa y se caracteriza por mantener el énfasis en la gestión, la calidad y la competitividad iniciadas en los ochenta, pero introduciendo de nuevo la importancia de la oportunidad educativa. En esta etapa empiezan a desarrollarse políticas compensatorias y focalizadas, dirigidas a los sectores más vulnerables de la sociedad. Estas políticas, orientadas por principios de discriminación positiva, se entendieron como la mejor vía para garantizar de forma paralela la eficiencia en el ejercicio del gasto social y la eficacia en la provisión de servicios para los sectores sociales más necesitados y mostraron, en términos generales, una clara complementariedad con las prioridades de la nueva agenda internacional de desarrollo y, en particular, con los presupuestos del BM.

Las políticas educativas focalizadas se han caracterizado por su gran diversidad tanto en su forma de actuación como en su fuente de financiación. Unas actúan sobre la demanda (vía transferencia de renta condicionada a las familias pobres, fundamentalmente) y otras sobre la oferta (a través de programas de innovación pedagógica dirigidos a las escuelas con más alumnado pobre o de inversión de infraestructura y material); unas son financiadas directamente por el BM, otras reciben

su asesoramiento técnico y otras *solo* se inspiran en sus propuestas. Pero todas coinciden en un elemento fundamental: entienden la inversión educativa como la mejor vía para luchar contra la pobreza y, por tanto, asumen el mandato establecido por la agenda global (Tarabini, 2007).

Si no se trata, sin embargo, de políticas impuestas por organismos internacionales, ¿cómo podemos explicar su adecuación a los presupuestos de la agenda global y su generalización en toda la región? Para responder a esta pregunta hay que tener presente el origen de dicha agenda y recordar el papel del BM en la región latinoamericana. En un momento post-ajuste estructural, caracterizado por el fuerte agravamiento de la situación social y por la incapacidad de los Estados latinoamericanos de dar respuesta a las múltiples demandas de bienestar social, la focalización se presenta como la vía más eficiente y eficaz para llegar a los sectores más desfavorecidos de la sociedad, como el único camino para garantizar los niveles mínimos de bienestar necesarios para garantizar el orden social y asegurar el desarrollo sostenido de los países del sur. El fuerte componente normativo que acompaña a estas medidas es, por tanto, un elemento esencial para entender su generalización en toda la región latinoamericana.

En definitiva, el mecanismo de imposición que caracterizó a los programas de ajuste se ha visto acompañado (no sustituido) por un mecanismo de diseminación basado en la persuasión, el asesoramiento y la sugestión para la adopción de una determinada agenda. Este nuevo mecanismo que a primera vista parece menos *fuerte* no debe hacernos pensar que es por ello menos eficaz o que tiene menos influencia sobre el diseño de políticas educativas nacionales. Al contrario, la adopción de esta agenda y su grado de desarrollo es monitorizada intensamente por los organismos internacionales que la promueven y en especial por el BM.

Es más, desde finales de los años noventa el Banco dispone de nuevos mecanismos políticos para asegurar la aplicación de la agenda (Tarabini, 2008). Nos referimos, en particular, a los *Poverty Reduction Strategy Papers* (PRSP). Los PRSP fueron introducidos en 1999 de forma conjunta entre el BM y el FMI y se consolidaron en una de las principales herramientas políticas para la articulación del Post-Consenso de Washington. El objetivo de los PRSP es definir planes nacionales para impulsar el crecimiento económico y reducir la pobreza. Simultáneamente establecen las necesidades de financiación externa para conseguir los objetivos nacionales establecidos. Formalmente, el contenido de cada documento es elaborado de forma autónoma por los propios países en desarrollo, intentando reflejar sus necesidades y particularidades. Los PRSP de hecho se definen como estrategias voluntarias que no están sujetas a ningún tipo de condicionalidad. Sin embargo, y de forma progresiva, los PRSP se han convertido

en el marco de referencia inevitable para configurar las estrategias de desarrollo tanto de las agencias bilaterales y multilaterales como de los propios países en desarrollo. Más aún, diversos autores coinciden en señalar que se trata de la nueva estrategia de condicionalidad del BM (Robertson et ál., 2006).

Puede afirmarse, pues, que si bien el BM no es el único actor internacional que define la agenda educativa de lucha contra la pobreza, es sin duda el que tiene más capacidad, tanto técnico-financiera como política, para aplicarla en América Latina y para asegurar su diseminación en los diferentes países de la región.

El Método Abierto de Coordinación: más allá de la armonización

En el año 2000, la Declaración de Lisboa estableció que el objetivo de la UE para esta década era «convertir a la Unión en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social». Para conseguir este objetivo, se afirmó que no era suficiente una transformación de la economía europea sino también, y sobre todo, una modernización del Estado de bienestar y de los sistemas educativos europeos. En el año 2010 Europa debía ser líder mundial en términos de calidad de la educación, siendo necesario para ello una profunda reestructuración de sus sistemas educativos nacionales.

En el marco de la denominada Estrategia de Lisboa, el Consejo Europeo fijó las prioridades de acción política en educación y formación para el año 2010. Estas prioridades se concretan en tres grandes objetivos estratégicos a los que deben llegar todos los sistemas educativos europeos antes del 2010: 1) mejorar la calidad y la eficiencia de los sistemas de educación y formación, 2) facilitar el acceso de todos a los sistemas de educación y formación y 3) abrir los sistemas de educación y formación al mundo exterior (UE, 2001).

La estrategia de Lisboa, por tanto, contribuye claramente a delimitar el mandato de los sistemas educativos europeos. Un mandato que si bien no se puede considerar unitario ni unidimensional³, se caracteriza por un rasgo fundamental: se define y justi-

³ Tal como señala Dale (2003) la estrategia de Lisboa se basa en cinco discursos complementarios: la competitividad, la economía del conocimiento, el crecimiento sostenible, el aumento y la mejora de la ocupación y la cohesión social. Estos discursos generan un mandato multidimensional para los sistemas educativos de los diversos países de la Unión.

fica en *nombre de la globalización*. Es decir, los sistemas de educación y formación deben ser capaces de responder a los retos económicos, políticos y sociales generados por la globalización. Unos retos que no solo se concretan en la necesidad de estimular la competitividad de la UE a escala global, sino también en la necesidad de garantizar un crecimiento económico sostenible a escala nacional y en la importancia de aumentar los niveles de cohesión y bienestar social. Es más, si bien el mandato educativo que fomenta la estrategia de Lisboa debe considerarse multidimensional, diversos autores coinciden en señalar la importancia que adquiere la función de acumulación dentro de las actividades educativas impulsadas por la Unión (Bonal, et ál., 2008 *en prensa*).

La UE, sin embargo, no se ha limitado a diseñar un objetivo global (un mandato) para los Estados miembros, sino que además ha definido un método para alcanzar dicho mandato: el Método Abierto de Coordinación (OMC, en sus siglas en inglés de *Open Method of Coordination*). El objetivo del OMC es llegar a un proceso de convergencia entre los Estados miembros para el cual se establecen objetivos compartidos pero no se impone el procedimiento a seguir. Es decir, dada la gran diversidad de los sistemas educativos europeos, se entiende que la mejor manera para conseguir los objetivos propuestos es establecer resultados comunes, permitiendo la existencia de procedimientos diversos para alcanzarlos. El OMC, por tanto, se define como una estrategia de cooperación entre países basada en la determinación de los objetivos comunes, en la divulgación de buenas prácticas y en la medición de los progresos.

Junto con el Método Abierto de Coordinación, y con la finalidad de garantizar el seguimiento de los progresos de los diferentes países en el marco de la estrategia europea, la UE diseñó en el año 2003 un sistema de indicadores o puntos de referencia (*benchmarks*) que especificaban el horizonte a lograr en el 2010. Inicialmente los *benchmarks* se dirigieron a cada Estado miembro, obligándoles a alcanzar determinadas cotas o niveles predefinidos. Pocos meses después de su formulación, sin embargo, se reorientó la propuesta inicial y se establecieron indicadores relativos al promedio de todos los Estados, permitiendo que algunos se situaran por debajo de la media. Según la lógica de la UE, por tanto, se trata de impulsar un proceso de aprendizaje continuado a través del cual todos los Estados vayan llegando progresivamente -unos a corto, otros a medio y otros a largo plazo- a los objetivos marcados. Es más, la UE indica explícitamente que los objetivos marcados en el terreno educativo solo pueden conseguirse a través de la cooperación entre los Estados miembros, con lo cual, los indicadores establecidos no se constituyen tan solo en un mecanismo de evaluación de los progresos de cada Estado sino también en un mecanismo de comparación de

las mejoras prácticas existentes y en una forma de presión para los Estados más *atrasados* en la consecución de los objetivos (Bonal, et ál., 2008 *en prensa*).

Podemos afirmar, por tanto, que una de las diferencias centrales entre la agenda educativa de lucha contra la pobreza y la agenda educativa europea es que la primera se centra en el mandato de la educación, mientras que la segunda pone un gran énfasis en la *capacidad* de los diferentes Estados para llevar a cabo este mandato.

Sagrina Regent (2003) ha calificado este proceso como «nuevo modelo de gobernabilidad», caracterizado por adoptar un método regulador débil (*soft regulatory method*). Es decir, se trata de un modelo diseñado para conseguir cierta convergencia en los resultados pero permitiendo diversidad en el tipo de políticas nacionales aplicadas para llegar a dichos resultados. De este modo, a pesar de que el mecanismo de armonización siga teniendo una importancia central para entender la forma de influencia de la UE sobre las políticas nacionales, la Estrategia de Lisboa y en especial la introducción del OMC, suponen cambios significativos respecto a la forma tradicional de influencia de la Unión. Tal como afirma Mosher (2000), el OMC introduce nuevas formas de regulación de las políticas nacionales que se alejan de la lógica clásica de la armonización. De hecho, el autor se refiere al OMC como una *aproximación post-reguladora de gobernabilidad*. Es decir, según Mosher la *regulación tradicional* aplicada a través de la armonización se basaba en la aplicación de mandatos relativamente uniformes, elevadamente estáticos y determinados jerárquicamente. Este modelo, por tanto, conducía a políticas con un elevado grado de similitud, impulsadas fundamentalmente desde el nivel europeo. El modelo de gobernabilidad post-reguladora, en cambio, da preferencia a los procedimientos o estándares generales, enfatiza la variedad, la flexibilidad y la voluntariedad y se reajusta a lo largo del tiempo en función de los *feedbacks* recibidos por parte de los Estados nacionales.

Las preguntas que se nos plantean en este contexto son fundamentalmente dos: ¿cómo repercute el OMC en las políticas educativas nacionales? y ¿cuál es la fuerza de los mecanismos de influencia utilizados por la Unión?

En primer lugar, hay que tener en cuenta el proceso a través del cual las guías, metas y objetivos de la Agenda de Lisboa se transfieren a escala nacional. Este proceso está definido dentro de lo que podemos denominar como la segunda etapa del OMC. Una vez establecidos los objetivos y *benchmarks* comunes entre países miembros (primera etapa), cada Estado debe diseñar su propio plan de acción, adecuándose a las metas y procedimientos establecidos por la Unión. Formalmente cada Estado puede desarrollar su plan de acción de la forma más adecuada a las características de cada país. La finalidad de esos planes, sin embargo, es llegar al objetivo de la UE de la

forma más eficiente posible y, por tanto, se dan *recomendaciones* específicas a cada Estado sobre la forma más apropiada para implementar las medidas previstas. Una de las *recomendaciones* más difundidas por la UE es la necesidad de aplicar un proceso de descentralización en el que todos los actores –estatales y mercantiles, públicos y privados, nacionales y locales– participen en el proceso de aplicación de las reformas. Lo que más sorprende de este proceso, tal como indica Dale (2003), es que un tema tan político y debatido como el de la descentralización se presenta desde la UE como una cuestión puramente técnica. Otras de las sugerencias de la Unión en las que puede cuestionarse la existencia de un carácter únicamente técnico son la necesidad de suprimir los obstáculos a la libre circulación de servicios y mercancías o determinadas propuestas de reorientación del gasto público.

No podemos olvidar que si bien el proyecto de creación y extensión de la UE se apoyó fundamentalmente en aspectos económicos, ya desde su inicio se trataba de un proyecto de tipo político, en la base del cual se esconde un determinado modelo de desarrollo. En este marco, los planes de acción de cada gobierno tanto en materia educativa como en otros ámbitos de intervención quedan delimitados por la finalidad última de la Unión: convertirse en la economía más competitiva y dinámica del mundo. Hay que tener en cuenta, además, que los temas de bienestar y política social han estado tradicionalmente subordinados al principio del libre mercado, que desde el inicio centró las acciones de la Unión (Streeck, 1999). El Tratado de Maastrich, en particular, supuso un fuerte impulso para las políticas de libre mercado, disciplina monetaria y fiscal y flexibilización y privatización del mercado laboral, institucionalizando en la Unión lo que Gill (1998) llama un *neoliberalismo disciplinario (disciplinary neo-liberalism)*.

En definitiva, más allá de los debates ideológicos respecto al modelo político de la Unión, lo que parece claro es que las propuestas de política social y educativa forman parte de un proyecto político-económico más amplio y que, por tanto, no se trata solo de cuestiones técnicas sin ninguna implicación ideológica.

En segundo lugar, hay que tener en cuenta la función sancionadora que puede ejercer la UE sobre sus Estados miembros. Si bien el OMC no tiene capacidad coercitiva, el establecimiento de parámetros para identificar qué Estados han tenido éxito o han fracasado en la consecución de los objetivos sirve como poderoso mecanismo de control y presión. Una vez elaborados los planes de acción por parte de cada Estado, estos pasan a ser evaluados por la Unión, elaborando informes anuales sobre la evolución de cada Estado en relación con los objetivos previstos y sobre la idoneidad de sus planes de acción para conseguirlos. Los últimos informes de la UE (2004,

2005 y 2006) indican que todavía hacen falta muchos esfuerzos por parte de los Estados miembros para llegar a las metas previstas y asocian los escasos resultados obtenidos, entre otros elementos, a la falta de voluntad política⁴.

Podemos afirmar, por tanto, que si bien el OMC no implica una transferencia de competencias desde el nivel nacional hacia el europeo, este método refuerza las instituciones europeas en la medida que les otorga tareas centrales en la definición y el control de todo el proceso (Bonal et ál., 2008 *en prensa*). Hay que recordar, además, el derecho a veto que ostentan algunos Estados de la Unión, hecho que genera posiciones desiguales para asumir la agenda recomendada. Aquellos Estados más débiles desde el punto de vista económico y político y aquellos de reciente incorporación pueden considerarse los más afectados por la agenda de la Unión.

La agenda de Lisboa, en definitiva, supone un incremento de los campos de acción de la UE en tanto que agente supranacional, generando una importante ampliación de la agenda europea. Es más, siguiendo la tesis de Dale (2003) podemos afirmar que la agenda de Lisboa supone un fuerte impulso para la creación de un espacio europeo de educación que supone una reestructuración profunda de los sistemas educativos europeos.

A modo de conclusión

La revisión de la agenda educativa europea y latinoamericana sirve para ilustrar la insuficiencia de la escala nacional para analizar la política educativa en un contexto de globalización. Si bien los Estados siguen siendo agentes claves en la regulación, la provisión y la financiación de la educación, la lógica de producción de la política educativa pasa por considerar la importancia de otros actores y factores que influyen sobre los propios márgenes de actuación del Estado.

De hecho, es difícil comprender los cambios en el mandato, la capacidad y la *governabilidad* de los sistemas educativos tanto del norte como del sur sin aludir de algún modo a los efectos generados por la globalización. Tanto en el caso europeo como en el latinoamericano, la globalización ha constituido el factor en nombre del cual se han jus-

⁽⁴⁾ Los informes de la UE también reconocen la existencia de condicionantes sociales, económicos y políticos que dificultan el progreso de algunos países hacia los objetivos previstos. Esta cuestión, sin embargo, queda siempre subordinada a la voluntad política de cada Estado.

tificado nuevos enfoques, nuevas necesidades y nuevas políticas en el sector educativo; ha servido de catalizador de nuevos discursos, nuevas prácticas y nuevas agendas (Bonal y Rambla, 2008, *en prensa*). Asimismo, la globalización explica el creciente papel jugado por los organismos internacionales y regionales en la definición de las prioridades educativas e incluso en la regulación, la financiación y la provisión de la educación. Hoy en día es imprescindible contemplar el papel jugado por actores como el BM o la UE para entender la configuración de la política educativa nacional. Una política que a pesar de mostrar especificidades en función del lugar de aplicación muestra también importantes similitudes difíciles de comprender sin tener en cuenta las recomendaciones de los organismos internacionales y su capacidad de influencia –directa e indirecta, técnica y de financiación– sobre los estados-nación.

En este sentido, la opción de considerar una agenda educativa global a diferencia de la concepción del isomorfismo de la Escuela de Stanford, tiene consecuencias metodológicas en el análisis de la política educativa e implica considerar otros agentes y otras escalas no exclusivamente nacionales para entender la lógica de formación de la política educativa contemporánea.

La idea de mecanismos propuesta por Roger Dale es la que permite conectar el nivel supranacional y nacional. Con esta idea, además, el autor se aleja explícitamente de relaciones mecánicas, deterministas y lineales entre ambos niveles y permite analizar las relaciones de poder entre diferentes escalas de decisión. Efectivamente, el elemento en común entre los dos casos estudiados es la gran capacidad de influencia de los organismos supranacionales en la definición de las prioridades educativas nacionales. Sin embargo la capacidad de influencia de estos organismos es radicalmente diferente y pasa por mecanismos sumamente diversos. La imposición ejercida por el BM durante los años ochenta, por ejemplo, no solo se asocia con el gran poder financiero de un organismo internacional como el Banco sino también con la menor capacidad de influencia política de los países latinoamericanos. Asimismo, la tendencia a la armonización que ha caracterizado la evolución de las políticas europeas se vincula con los propios poderes atribuidos a la Unión y con la mayor capacidad de presión política y económica de sus Estados miembros.

Por otra parte, la evolución en los mecanismos de influencia externa muestra el dinamismo de los efectos de la globalización sobre las políticas y los sistemas educativos. Es decir, lejos de tratarse de un proceso estático, se trata de una influencia en constante evolución que se transforma a medida que cambian las condiciones políticas, sociales y económicas, que se redefinen las necesidades e intereses de los propios organismos supranacionales o que se modifican los equilibrios de poder internacionales.

Referencias bibliográficas

- BONAL, X. Y RAMBLA, X. (2008, en prensa). In the name of globalization: southern and northern paradigms of educational development. En S. ROBERTSON Y R. DALE (Comps.), *Globalisation and Europeanisation in Education*. Oxford: Symposium Books. Vol. 2.
- BONAL, X., TARABINI, A. Y ALBAIGÉS, B. (2008, en prensa). La agenda de Lisboa como mecanismo de soft-governance educativa. En C. MULAS-GRANADOS (Comp.), *Nuevas Políticas de Bienestar en Europa: el Estado dinamizador*. Madrid: FIIAPP.
- CERNY, P. G. (1997). Paradoxes of the Competition State: the dynamic of political globalisation. *Government and Opposition*, 32, 251-271.
- DALE, R. (1989). *The State and Education Policy*. Milton Keynes: Open University Press.
- (1997). The State and the Governance of Education: An Analysis of the Restructuring of the State-Education Relationship. En A. H. HALSEY, H. LAUDER, P. BROWN Y A. S. WELLS (Comps.), *Education: Culture, Economy, Society*. Oxford: Oxford University Press.
- (1999). Specifying Globalisation Effects on National Policy: Focus on the Mechanisms. *Journal of Education Policy*, 14, 1-17.
- (2000a). Globalisation: A New World for Comparative Education? En J. SCHREIWER (Comp.), *Discourse Formation in Comparative Education* (pp. 87-109). Berlin: Peter Lang.
- (2000b). Globalisation and Education: Demonstrating a «Common World Education Culture» or Locating a «Globally Structured Educational Agenda»? *Educational Theory*, 50, 427-448.
- (2003). The Lisbon Declaration, the reconceptualization of governance and the reconfiguration of the European Educational Space. RAPPE Seminar Governance, Regulation and Equity en European Education Systems, Londres, 20 marzo.
- GILL, S. (1998). New Constitutionalism, Democratisation and Global Political Economy. *Pacific Review*, 10, 23-40.
- HELD, D. ET AL. (1999). *Global Transformations*. Cambridge: Polity.
- HIRST, P. & THOMPSON, G. (1999). *Globalization in Question: The International Economy and the Possibilities of Governance*. Cambridge: Polity Press.
- MOSHER, J. (2000). The Lisbon European Council and the Future of European Economic Governance. *ECSA Review*, 13, 2-7.
- OHMAE, K. (1995). *The End of the Nation State*. New York: Free Press.
- REGENT, S. (2003). The Open Method of Coordination: a New Supranational Form of Governance? *European Law Journal*, 9, 190-214.
- REIMERS, F. (2000). Educación, desigualdad y opciones de política en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 23, 1-17.

- ROBERTSON, S., BONAL, X. & DALE, R. (2002). GATS and the education sector industry: the Politics of Scale and Global Reterritorialization. *Comparative Education Review*, 46, 472-96.
- ROBERTSON, S. ET AL. (2006). *Globalisation, Education and Development: Ideas, Actors and Dynamics*. Londres: DfID.
- STREECK, W. (1999). Competitive Solidarity: Rethinking the European Social Model. 11th Annual Meeting of the Society for the Advancement of Socio-Economics, Madison, Wisconsin. 8-11 junio.
- TARABINI, A. (2007). The Spread of Targeted Educational Policies in Latin America: Global Thesis and Local Impacts. *International Studies in Sociology of Education*, 17, 21-43.
- (2008). *Educación, pobreza y desarrollo: agendas globales, políticas nacionales, realidades locales*. Tesis doctoral. Barcelona: Departamento de Sociología, UAB.
- WORLD BANK (1990). *World Development Report: Poverty*. Washington D.C.: World Bank.

Fuentes electrónicas

- UE (2001). *Informe del consejo «Educación» al Consejo Europeo «Futuros objetivos precisos de los sistemas de educación y formación»*. Recuperado el 20 de junio de 2008 de: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/rep_fut_obj_es.pdf
- (2004). *«Educación y Formación 2010» Urgen las reformas para coronar con éxito la Estrategia de Lisboa*. Recuperado el 25 de junio de 2008 de: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/jir_council_es.pdf
- (2005). *Comision staff working paper. Progress towards the Lisbon objectives in education and training. 2005 Report*. Recuperado el 25 de junio de 2008 de: <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/progressreport05.pdf>
- (2006). *Comision staff working document. Progress towards the Lisbon objectives in education and training. Report base on indicators and benchmarks. Report 2006*. Recuperado el 25 de junio de 2008 de: <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/progressreport06.pdf>.

Dirección de contacto: Aina Tarabini-Castellani Clemente. Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Sociologia. Edifici B. Campus Bellaterra. 08193 Barcelona, España.
E-mail: aina.tarabini@uab.es